



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**35 | 2007**

**Figures de l'auteur en didactique**

---

## La « fiche » dans les manuels scolaires

Un concentré clair ou opaque du pouvoir auctorial ?

Isabelle Laborde-Milaa

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2213>

DOI : 10.4000/lidil.2213

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2007

Pagination : 79-97

ISBN : 978-2-84310-100-7

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Isabelle Laborde-Milaa, « La « fiche » dans les manuels scolaires », *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 26 mars 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2213> ; DOI : 10.4000/lidil.2213

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Lidil

---

# La « fiche » dans les manuels scolaires

Un concentré clair ou opaque du pouvoir auctorial ?

Isabelle Laborde-Milaa

---

- 1 Dans la modernisation des manuels, précisément analysée depuis près de vingt ans (voir – sans exhaustivité – les travaux de Choppin, 1992 ; Plane, 1999a ; Bruillard, 2005), la « fiche » semble bien résister. Unité tantôt englobante (quand elle va jusqu'à six pages et intègre leçon et exercices), tantôt englobée (page ou double-page qui ponctue une séquence ou s'intègre dans un chapitre dédié aux fiches), elle parcourt les manuels du primaire, du collège et du lycée, en littérature, grammaire, vocabulaire, activités de lecture et d'écriture, méthodologie, bref dans tous les sous-domaines de la discipline français que, on les voit formulés dans les *Instructions officielles*, structurer l'organisation des manuels au sein des chapitres. Dument indexée, elle affiche en titre son contenu de savoir grammatical, discursif, littéraire, ou bien est suivie d'une catégorie centrée sur la *praxis* (fiche méthode, savoir-faire, etc.).
- 2 Or la fiche n'est guère signalée dans les travaux des linguistes et didacticiens sur les manuels. Serait-ce un objet invisible, car trop familier ou stéréotypé ? La perspective sera ici de rechercher s'il y a une spécificité de la fiche et, en quelque sorte, de dénaturer l'objet et son étiquette. Le fait d'appeler « fiche » une unité textuelle très variable renvoie au responsable de la dénomination, à la figure d'auteur qui propose une fiche à son lecteur.
- 3 La fiche constituerait-elle un lieu unifié où se condense le pouvoir discursif auctorial, dans la pratique contemporaine des manuels qui tendent justement à « mettre l'élève au centre du système » (énonciatif) ainsi qu'à diffracter la figure de l'auteur ? On peut en faire l'hypothèse, évidemment à vérifier.
- 4 Le corpus comprend treize ouvrages parus entre 1995 et 2005, censés constituer un échantillon représentatif du cursus scolaire<sup>1</sup> et des sous-domaines du français évoqués *supra*. Du reste, la formule éditoriale du « livre unique »<sup>2</sup> se développe depuis 2000, entraînant une répartition plus souple des fiches. Sur vingt-cinq manuels examinés, dix-sept comportaient le mot « fiche », mais à des degrés d'indexation divers qui ont guidé la

sélection. J'ai retenu les treize manuels<sup>3</sup> dont l'Avant-propos signale l'existence de « fiches » et qui relaient cette annonce par la présence des fiches dans la Table des matières et dans le corps de l'ouvrage : soit dans les sommaires intermédiaires (avant chaque partie), soit sur la page même (en rubrique ou titre-rubrique) – *i.e.* avec une dénomination identifiable par les élèves.

- 5 On verra que si une figure d'auteur se dégage globalement, des brouillages peuvent cependant surgir, favorisés par les avatars que connaît la fiche et sont susceptibles de compliquer ou bloquer les apprentissages. Finalement, existe-t-il un genre de la fiche, garanti par un auteur et son destinataire ? La question de sa reconnaissance et de sa pertinence dans le contexte didactique vaut d'être posée.

## Une figure d'auteur construite

- 6 Plusieurs dispositifs communicationnels gouvernent les fiches, entendons par là à la fois : le déploiement sur l'aire de la page, la double page ou davantage ; la structure interne ; les objectifs pragmatiques. Si les dispositifs visuels sont très variés (texte linéaire sur la largeur de la page, colonnes, tableaux, petits encadrés disséminés, découpage interne plus ou moins affiné), ils permettent des mises en scène énonciatives qui, pour autant, ne diffractent pas la voix de l'auteur, mais modulent ses rôles. Auteur dont il faut préciser qu'au-delà du collectif des auteurs signataires de chaque manuel il consiste en un locuteur unique, dont l'inscription textuelle se réduit à quelques marques.

## Un auteur expert et/ou directif

- 7 Deux grands modèles émergent rapidement, qui correspondent du reste aux deux grandes fonctions pédagogiques assumées par le manuel dans l'espace scolaire : transmission de connaissances et incitation à l'action. L'auteur est alors l'instance qui construit chacune de ces finalités à travers un plan de texte et des stratégies discursives.
- 8 Dans le premier cas, la fiche déroule un cours magistral qui regroupe des savoirs constitués, et ce sur des objets très divers. On notera la plasticité de la fiche, susceptible d'accueillir et de formuler dans ce mode de communication toutes les « catégories de la discipline<sup>4</sup> », même les plus orientées vers la *praxis*.
- 9 Soit la fiche équivaut à une « leçon » (indexée comme telle, ou également « rappel ») ; elle peut être suivie d'exercices d'application, mais cela ne modifie pas sa structure, à la fois linéaire et hiérarchisée (par des titres, une numérotation, des puces ou tirets). Le discours est explicatif et définitoire, et recourt systématiquement à des exemples.
- 10 La démarche adoptée mobilise « une conception à la fois réaliste et positiviste du savoir » selon laquelle « le savoir est représenté avec toute la certitude qui s'attache à l'autorité du maître » (Vigner, 1997 : 65). À ceci près que les manuels analysés par Vigner ont cent ans ! Ce qui plaide pour examiner la fiche comme un lieu où se maintient une figure auctorale dispensatrice d'un savoir stable, destiné à être appris voire mémorisé par l'élève, un état du savoir, en fait, qui a été condensé et naturalisé (je renvoie, sur ce fonctionnement dans la pratique didactique et sur ses implications, à l'article de Rabatel ici même et au texte de présentation).
- 11 La représentation en tableaux est fréquente, qui accentue la dimension magistrale : ils servent à classer des objets linguistiques (« mots de liaison », signes de ponctuation,

registres, etc.), ou à établir une représentation cognitive (du type : définition, procédés/marques, effet) ou à organiser une suite d'opérations pour réaliser une tâche (« le bon usage du brouillon », par exemple). Le tableau s'accompagne toujours d'un texte émanant du locuteur primaire, qui explicite le tableau ou y ajoute des informations, et s'en porte garant dans tous les cas. Il est frappant de voir que cette mise en page produit, quels qu'en soient les contenus (car on pourrait discuter la cohérence de certains tableaux d'ordre linguistique, notamment sur le discours rapporté<sup>5</sup>), une homogénéisation énonciative rapportée à une voix dominante : tel est un des effets pragmatiques de la fiche, et en tableau encore davantage.

- 12 Dans le deuxième cas – un professeur qui oriente vers l'activité –, le texte de la fiche relève des genres de l'incitation à l'action (Adam, 2001). Il oscille entre une dominante de conseil, *i.e.* une liste non hiérarchisée de recommandations pour atteindre l'objectif qui donne son titre à la fiche<sup>6</sup>, et une dominante procédurale, avec des instructions non permutablement inscrites dans une temporalité (marquée en général par la numérotation)<sup>7</sup>. Les deux dominantes peuvent se mêler : ainsi les fiches « Méthodologie pour lire l'image » en [5] et « L'usage de la citation » en [12] privilégient une chronologie d'opérations au sein desquelles l'ordre des conseils ou questions pourrait changer.
- 13 Ici, on s'attend à trouver une répartition des types de fiches : d'un côté, les fiches notionnelles (et leur auteur savant) ; de l'autre, les fiches pratiques, fiches méthode, fiche savoir-faire, fiche de réussites, etc. (et leur auteur pédagogue actif). En réalité, cela se vérifie rarement, car la majorité des fiches analysées se construisent sur des interférences entre les dispositifs susdits et, partant, entremêlent les deux figures d'auteur pour produire une figure syncrétique, sorte d'image du professeur idéal, capable d'assumer dans le même temps plusieurs rôles discursifs.
- 14 C'est ainsi que d'autres rôles, subordonnés, apparaissent çà et là, plus spécifiques de l'interaction orale et mobilisant certains actes de langage : la mise en garde (fonction des « Attention » récurrents sur une fiche) ; l'évaluation d'un énoncé fautif d'élève et sa correction. L'auteur de la fiche est alors celui qui procède à la correction d'un devoir, contrôle une activité (individuelle ou collective) ou dirige une séquence de remédiation, etc. Ou encore, surgit le pédagogue ludique : mais ce phénomène relève davantage de l'ethos, qui donne du locuteur une certaine image par son énonciation même. Pour preuve, une ruse énonciative propre au primaire, voire à la 6<sup>e</sup> : la petite rubrique « Astuces » en [1] qui propose<sup>8</sup> des tests à l'enfant (« Essaie de mettre le pluriel... Tu peux aussi essayer de... »), à côté d'un encadré magistral qui énonce la nature des mots et la règle d'accord. Encore faut-il que l'élève perçoive ces variations de rôles complémentaires.

## Effacement énonciatif et centre modal

- 15 Les marques linguistiques confirment et même renforcent l'unicité de la figure et, simultanément, rendent possibles les variations de rôles. Les fiches inscrivent en effet un locuteur/énonciateur unifié, qui se caractérise par un effacement énonciatif dominant, que compensent des marques modales nombreuses. Ce balancement aboutit à la construction d'un sujet doxique, quel que soit l'objet du discours : les énoncés consistent massivement en des vérités établies, des règles et des prescriptions – que ce soit dans les assertions ou dans les questions qui forment les consignes.

- 16 L'effacement énonciatif du locuteur construit, en creux, la figure d'expert déjà dégagée, cet « énonciateur universel » évoqué par Vion (2001 : 334). Le seul déictique est le « on », mais il réfère à une large entité où se rejoignent auteur et élève, celle des sujets investis par la norme grammaticale, rhétorique, ou par le bon sens : « on appelle », « on distingue », « on dit que ». Parfois, le « on » renvoie à l'élève seul et s'accompagne du futur à valeur déontique (« on veillera à »), mais il garde quelque chose de la communauté savante qui imprègne le discours des fiches.
- 17 En fait, c'est par la présence du destinataire que s'impose, en creux, celle du locuteur. Le destinataire peut en effet figurer comme allocutaire, à travers le « vous » et le « tu » (lequel caractérise les manuels du primaire), appelé par un auteur effacé. Les traces de dialogisme sont en revanche très rares, uniquement au lycée (ce qui interroge l'image du destinataire écolier/collégien et les positions qu'on lui assigne), et sur des points méthodologiques, non des apprentissages linguistiques ou littéraires. Le texte intègre, pour y répondre, des représentations qui peuvent être celles de l'élève<sup>9</sup> : ce phénomène manifeste la posture de surénonciation de l'auteur, dans son rôle (au sens interactionnel) du professeur réagissant aux propos d'une classe ou d'un individu.
- 18 Un centre modal s'affirme nettement, car la prescription est majoritaire énonciativement, et cela dans les deux dispositifs. On la repère à plusieurs marques linguistiques et discursives, qu'il suffira d'énumérer. Du conseil à l'ordre, s'échelonnent en effet : des structures Pour/Comment + infinitif ; des formes jussives ; des verbes modaux (« on doit » portant la force illocutoire maximale) ; des impersonnels (« il faut », « il convient ») ; des présents qui tirent leur valeur prescriptive du contexte. A cela s'ajoutent des marques plus ténues car typographiques (gras, italique et souligné), comme autant de manifestations paraverbales.
- 19 Avec les évaluatifs, le centre interprétatif est aussi la source de jugements de valeur. Le manuel [11] offre un cas intéressant de narration historique, qui rappelle le fameux modèle Mallet et Isaac ou les biographies de Lagarde et Michard. Dramatisation (« Tout commence dans les collèges du quartier latin ») ; emploi du passé-simple ; axiologisation par les désignations (« cette époque de bruit et de fureur ») et les qualifications (« une magnifique littérature ») ; mise en œuvre de savoirs implicites : tout contribue à produire un récit à visée argumentative dont on peut se demander qui en est le destinataire connivent.

## Des phénomènes de brouillage : postures et apprentissages afférents

- 20 Si les fiches ne présentent pas de structure en mosaïque, ni de sources énonciatives hétérogènes, il n'empêche que des heurts peuvent se produire à plusieurs niveaux, entre les éléments qu'une fiche met en œuvre : les savoirs convoqués, leur nature, leurs fonctions (finalités ou instruments ?), leur opérationnalisation (à l'écrit ou à l'oral) ; les savoir-faire visés, leur identification en termes de compétences, la démarche pour leur apprentissage ; la vérification des acquisitions.
- 21 En fait, on peut considérer la fiche (à travers son hétérogénéité au sein d'un même ouvrage) comme un bon indicateur des tensions à l'œuvre dans l'élaboration d'un manuel. La confrontation entre des fiches révèle des brouillages : confusion des objectifs

de travail, flou ou coexistence des postures énonciatives et didactiques – du locuteur comme de l'élève.

- 22 Deux cas sont ici examinés, représentatifs des fonctionnements repérés, mais non significatifs de l'efficacité didactique des manuels retenus – faut-il le préciser.

### Une même fiche pour des tâches différentes

- 23 Il s'agit du manuel [4] qui, outre 58 fiches dans sa deuxième partie « Les outils de la langue », clôt chaque séquence de sa première partie (« Les textes ») par une « fiche de lecture » – soit 9 fiches. Si l'on compare trois de celles-ci (les pages 48, 88, 154), on observe d'abord l'hétérogénéité de l'objectif : s'agit-il de maîtriser le genre scolaire de la fiche de lecture, ou s'agit-il de suivre une fiche... pour lire ? Et, dans ce dernier cas, pour lire selon quelle(s) approche(s) ? Ces ambiguïtés initiales se marquent par des postures discursives et des attentes pédagogiques différentes, d'une part, par des variations dans les titres internes aux fiches, d'autre part.
- 24 Soit le locuteur est un prescripteur qui propose une procédure pour atteindre un objectif pratique, « Rendre compte de sa lecture : la bande-annonce<sup>10</sup> » ; il guide également vers l'autoévaluation du travail. En regard, le destinataire est sollicité en tant qu'acteur, dans une temporalité longue qui inclut l'écrit et l'oral, et en tant que membre de la classe à qui il est censé communiquer son travail (« Vous pouvez maintenant lire votre bande-annonce à vos camarades »). Soit le locuteur pose une vingtaine de questions sur le contenu de l'ouvrage. En ce cas, l'élève est sollicité sur ses capacités à repérer, lister, classer, reformuler, justifier, toutes postures relevant d'un questionnaire classique qui vérifie la lecture et son degré de compréhension.
- 25 On observe, en outre, des changements dans les titres qui organisent les étapes du travail. Ce sont en effet les niveaux de catégorisation qui alternent de façon non réglée. Le destinataire a affaire à des consignes formulant des opérations à effectuer (« Sélectionnez... Veuillez à... Tournez votre feuille... »), puis à des catégories thématiques abstraites (« Émotion et fantaisie », « Message du poète »), enfin à des catégories éditoriales et/ou narratologiques (« L'objet-livre », « Le cadre de l'histoire », « Les personnages »). Du reste la numérotation n'a pas non plus les mêmes effets dans les trois pages examinées : chronologie d'actions d'une part, liste non contrainte de questions d'autre part. L'élève se rend-il compte de ces décalages d'une fiche à l'autre, dès lors qu'ils ne seraient pas expliqués par l'enseignant ? La réponse est à double détente : si oui, quelle unité se construit pour lui sur la « fiche de lecture » (à la fois la rubrique de son manuel et l'écrit visé) ? Que se prépare-t-il à faire et à apprendre ? Si non, la posture qu'il mobilise ne peut être que de s'attendre à répondre à des questions<sup>11</sup>, renouvelées d'une fiche à l'autre, qui ne mobilisent pas sa capacité à réutiliser des catégories organisatrices. En particulier, il ne semble pas que les genres étudiés aient une incidence sur les types de questions ou, du moins, ce paramètre n'est pas thématisé dans la fiche.
- 26 Les variations notionnelles et le mélange des cadres de référence risquent de produire une accumulation d'objets de savoir erratiques, faute d'un discours d'auteur qui les mette en perspective pour expliquer le but de ce qui est donné à chercher aux différents moments où l'élève est sollicité.

## Un discours peu méthodique de la « méthode »

- 27 L'ouvrage [12] servira d'exemple pour d'autres variations plus spécifiques des manuels de lycée. Qu'est-ce que travailler avec (ou sur) « méthode » et « savoir-faire » ? Dans les deux cas, l'étiquetage suggère un objectif, assorti des moyens d'y parvenir, en mobilisant des compétences.
- 28 Si la moitié des fiches exposent une démarche de travail (telles « Le bon usage du brouillon » ou « L'usage de la citation »), l'autre moitié présente une succession de contenus de savoir sans mise en œuvre. Des exemples sont fournis, les savoirs font l'objet des assertions de l'auteur, de courts énoncés modèles servent d'application et manifestent des savoir-faire déjà constitués : une figure d'élève idéal se substitue alors à celle de l'auteur magistral, comme par fusion des identités énonciatives. Dans ce glissement, le lecteur n'est pas un coénonciateur impliqué dans une tâche à réaliser, mais seulement destinataire implicite des déontiques impersonnels<sup>12</sup>.
- 29 Quant à la mise en page, l'organisation en tableaux n'est pas forcément clarificatrice. On peut adhérer à l'analyse de leur rôle cognitif effectuée par Verdelhan-Bourgade (2002 : 49) : « Le tableau se veut un outil de classement et, à ce titre, il semble constituer un moyen important de la formation intellectuelle, comme si on avait affaire à une égalité complexe : tableau = classement = éclairage et rationalisation = apprentissage. » Ceci rejoint ce qu'observe Goody (1994 : 280) qui situe le tableau comme « un type binaire de liste » parmi les « techniques de l'opération cognitive », mais il ajoute que les listes « “décontextualisent” de façon significative » leurs éléments constitutifs. Or, c'est justement en situation didactique que la contextualisation s'impose pour situer et hiérarchiser des savoirs, et ancrer ceux-ci dans des pratiques de classe bien identifiées. Paradoxalement, listage et classement pourraient aller contre ces exigences : la « méthode » risque alors de n'offrir qu'un modèle de technicité pris en charge par l'auteur collectif du manuel, mais non assumé par son utilisateur élève – sauf à penser que l'enseignant, s'appropriant les fiches du manuel dans sa pédagogie, prend le relais énonciatif de l'auteur et assigne une place à l'élève absent des listes et tableaux.
- 30 Enfin, l'absence de renvois entre les fiches, entre celles-ci et les leçons des chapitres, et les rubriques contenant des activités complémentaires, amplifie encore l'incertitude praxéologique. Le plus souvent, la fiche est donnée comme se suffisant à elle-même. On peut, de fait, mettre en doute l'avant-propos du manuel qui désigne les fiches comme « des outils complémentaires au service d'un travail autonome » – et cela même pour des lycéens. En effet, la profusion des savoirs et compétences à maîtriser en second cycle impliquerait des regroupements et mises en perspective dès qu'il est possible. Ainsi, la fiche savoir-faire « Utiliser le vocabulaire de l'analyse littéraire » (p. 170) donne un lexique pour caractériser (entre autres) une *atmosphère*, une *coloration*, un *registre*, un *style*, une *tonalité*, etc. Quelles distinctions/similarités l'élève établit-il entre ces termes, énumérés alphabétiquement par le discours auctorial, alors que la fiche-méthode « Registres » (p. 135) a déjà posé plusieurs catégories<sup>13</sup> ? Quelle conception de ce qu'est un texte peut-il bien résulter de cette addition, non explicitée, de notions tour à tour spécialisées et impressionnistes ?
- 31 Au total, ma critique ne porte pas sur le manque d'indices paratextuels – ce qui serait plus pertinent pour les manuels du primaire (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 41) –, mais sur la relative non fonctionnalité de ces indices dès lors qu'ils opacifient plus qu'ils ne

discriminent les objets et les modes d'apprentissage. [13] apparaît beaucoup plus clair, en dissociant les fiches « Méthodes du bac » (explicitement reliées aux épreuves de l'EAF) et les fiches « Méthodes de travail » (fondées sur les savoir-faire transversaux : documentation et communication). Les deux catégories s'inscrivent clairement dans le genre de la consigne liée à une production, assignant ainsi un rôle au locuteur comme à son destinataire.

- 32 Pourquoi maintenir alors l'indexation unifiante de « fiche » ? Cette question renvoie au geste initial de nomination, à ce qu'il peut signifier pour son destinataire, au genre que ce choix convoque dans le contexte didactique.

## La fiche est-elle un genre productif ?

- 33 Propose-t-elle une ou des mises en scène énonciatives propres à favoriser la compréhension d'objets de savoir complexes ? Cette question de l'efficacité du genre (si genre il y a) est indissociable de celle du destinataire visé.

## Un destinataire ambivalent

- 34 D'une part, le discours d'escorte des manuels (avant-propos et sommaires avant les parties) et les indices paratextuels postulent une figure d'élève très performant, qui se décline en deux points :
- l'élève est autonome, comme en témoignent les actes qu'il est censé accomplir au moyen des fiches : pour lire, réviser, faire le point sur ses acquis, s'entraîner pour l'examen, pour mieux écrire, pour bien organiser son travail toute l'année... tous infinitifs qui relèvent du « faire » propre à l'élève. D'ailleurs, la fiche est dite « consultable » à tous moments, du fait qu'elle figure en périphérie du chapitre ou de la séquence, soit dans un ensemble de fiches ou d'« outils », soit à la fin d'une partie ;
  - l'élève sait ce qu'est une fiche et partage la représentation qu'en a l'auteur collectif (les signataires des textes d'escorte). En effet, elle n'est pas commentée auprès de l'élève – sauf en [1] : « Dans cette Boîte à outils, tu vas trouver des fiches d'orthographe et des tableaux pour t'aider à faire moins d'erreurs dans les textes que tu écris ».
- 35 D'autre part, des contradictions émergent par rapport à cette figure lisse. D'abord, le ciblage de l'élève autonome s'accommode mal du réseau d'obligations aussi manifestes (voir *supra*) ; plus exactement<sup>14</sup>, cela interroge la conception que l'élève peut élaborer de son autonomie... elle-même prescrite. De même, les activités forment une somme dont Reuter montre bien qu'elle « est complexe et excède, de loin, la simple effectuation des tâches » : les catégories énumérées construisent un destinataire idéal dans ses potentialités d'élève, qui doit non seulement apprendre, mais aussi « mettre en scène une attitude “positive” face au travail en manifestant son intérêt [...] ; organiser son travail : en classe, à la maison [...] ; manifester l'intégration des contenus » (2005 : 35-36).
- 36 Ensuite, il s'avère que le destinataire peut être double. En effet, l'expertise que requièrent certains savoirs présentés dépasse les capacités d'un destinataire élève. Ils ne souffrent pas d'éclatement, mais de densité et de complexité, nivelant l'arrière-plan de connaissances propre à l'enseignant et les savoirs à acquérir par les élèves. C'est ce que pointait déjà Plane (1999b : 48) dans les manuels de lycée des décennies 1980 et 1990.



- 37 À un autre niveau, que penser également de la « fiche méthodo » en CM1 [2], sinon que l'apocope s'adresse à un destinataire averti, et convaincu de la valeur de ladite « méthodo » ? Autre exemple, où l'usager effectif cette fois, ne peut être que l'enseignant : une fiche « bilan », en [6], porte la mention « photocopiable » ; elle présente un questionnaire d'évaluation à la fin d'une séquence sur la description, et constitue donc un outil pédagogique conçu pour l'enseignant.

## Un genre discursif ?

- 38 À ce niveau de saisie du genre, on cherche un invariant, une sorte de noyau dur de la fiche, qui assurerait des attentes communes chez les partenaires. Au vu de ce qui précède, il est en fait douteux qu'elle appartienne, si l'on adopte le classement de Maingueneau (2004 : 109), aux « genres routiniers », dans lesquels « les rôles joués par leurs partenaires sont fixés *a priori* et restent normalement inchangés pendant l'acte de communication ».
- 39 En tant que genre de discours investi dans le contexte scolaire, elle autorise en effet des variations qui la rendent à la fois créative et difficile à appréhender par les élèves. Elle ressortirait plutôt à un « hypergenre <sup>15</sup> », duquel les manuels feraient un usage assez libre dans leur espace textuel propre. Ce qui la rend non facilitante, c'est qu'elle peut accueillir plusieurs positions et de l'auteur et du lecteur. Le genre ne semble pas appeler un rôle unique, ni des marques énonciatives systématiques ; ou bien il peut les partager avec d'autres rubriques. Ainsi, dans [10], on trouve, outre les « fiches-méthodes », des pages intitulées « Méthode » mais non indexées comme fiches (par exemple « Construire une argumentation »), dont on se demande quelle est la spécificité énonciative et structurelle. Question qui vaut, inversement, pour les fiches.
- 40 Elle serait donc, corollairement, à examiner dans ses relations avec les autres étiquettes distribuées dans les manuels : *repère, guide, outils, memento, mémo, l'essentiel, bilan, synthèse*, etc. Toutes dénominations qui ne prennent sens que dans tel ou tel manuel, dès lors qu'il construit la cohérence de son lexique, mais qui peuvent prendre un autre sens dans un autre ouvrage, d'où le risque de malentendu.

## Un genre scolaire/pédagogique/didactique ?

- 41 Si l'on sort maintenant de l'approche interne pour aller vers d'autres cadres d'identification générique<sup>16</sup>, le croisement de ces derniers peut expliquer qu'elle perdure ainsi dans les manuels et produise une illusion de familiarité et d'efficacité. Elle est en effet :
- un genre extra-scolaire, qui appartient aux registres pratique et technique des activités sociales, professionnelles ou de loisir ;
  - un genre scolaire ancien, pratiqué aussi bien par les enseignants que par les élèves seuls dans toutes sortes de situations, et qui a notamment participé de la réflexion sur l'(auto)évaluation ;
  - un genre pédagogique, apte à accompagner l'apprentissage ;
  - un genre disciplinaire, en ce sens que sa réalisation s'infléchit selon les disciplines, mais aussi transversal ;
  - un genre didactique, à condition qu'il fasse l'objet d'une élaboration, qu'il soit pourvu de valeur au sein du travail de la classe, et que l'élève puisse lui donner un sens.

- 42 Mais, justement, dans les fonctionnements observés, la « fiche » n'est stabilisée à aucun de ces niveaux de saisie : non seulement d'un manuel à l'autre (et, *a fortiori*, d'une discipline à l'autre), mais surtout au sein d'un même manuel. La dénomination tend à niveler la diversité des moments de travail, des modes d'apprentissage, des aptitudes à mobiliser. Et cela se double du fait que les manuels prennent plus ou moins en compte son existence dans l'extrascolaire. Témoin le [2] qui imite une feuille de carnet à spirales : est-ce une aide à la lisibilité que de « socialiser » ainsi les fiches bien scolaires « Pour rédiger » et « Pour raconter » ? D'autant plus que les paramètres de variation de la fiche s'avèrent difficiles à apprécier, que ce soient les niveaux du cursus scolaire ou les sous-domaines disciplinaires. Les uns comme les autres ne semblent pas prépondérants, en tous cas dans le secondaire.
- 43 Pourquoi les manuels sont-ils exempts de fiche « heuristique », qui expliquerait comment fonctionnent les fiches propres à l'ouvrage, dans un certain domaine (savoirs littéraires, observation de la langue, etc.), un peu dans la ligne de la « Fiche d'identification » élaborée par Defays *et al.* (2000 : 278) ? À cet égard, un seul manuel du corpus, le [13], propose la fiche comme objet d'apprentissage, et encore s'agit-il d'un sous-genre particulier, la fiche de mémorisation pour soi – non celle que pratique le manuel.
- 44 En définitive, l'élève, sujet réel, est devant un genre flou, visant de surcroît un destinataire dont la figure a, en définitive, des contours peu fixés – jusqu'à hésiter entre les rôles d'apprenant et d'enseignant. Cela peut rendre opaque la transaction énonciative et didactique, malgré la dénomination rassurante de « fiche », éloignée de tout jargon institutionnel.
- 45 Je synthétiserai comme suit les problèmes que me semble poser la fiche dans un contexte didactique : d'une part, la non prise en compte, par les auteurs, des représentations existant déjà chez les élèves quant à la « fiche » et susceptibles de faire obstacle aux comportements qu'on attend d'eux ; d'autre part, une relative uniformité des marques énonciatives qui neutralise les différents rôles auctoriaux et introduit du flou dans la posture de travail attendue des élèves ; ensuite, sa plasticité qui confine au « fourre-tout », brouillant la perception de l'objet ; enfin, la double décontextualisation<sup>17</sup> des contenus de savoir créée par le fait de condenser, lister, exemplifier très brièvement. Cette dernière n'est cependant pas propre aux fiches de manuel : la presse écrite, également, segmente, disperse, encadre et récapitule. Mais elle le fait généralement en créant une hyperstructure sur une double ou quadruple page dont les éléments, fortement solidaires, construisent une lecture mosaïque, sélective et relativement libre. La recontextualisation nécessaire dans les fiches me semble relever d'un autre ordre : leur cloture, ainsi que leur isolement dans le manuel, peuvent faire croire à leur auto-suffisance didactique. Or, elles scandent, soutiennent et vérifient des apprentissages, mais ne les produisent pas à elles seules ; cela implique un travail, commun à l'enseignant et à l'élève, de formulation des contenus et renvoi aux chapitres, et d'appréciation de l'autonomie pédagogique possible. À cet égard, il y aurait tout intérêt à comparer, avec les élèves, les modes de (re)construction du savoir entre les hyperstructures médiatiques, sur papier et en ligne, et celles de l'édition pédagogique.
- 46 C'est sans doute dans sa valeur performative que résident l'identité et la spécificité de la fiche. L'acte de nomination sous-jacent convoque en effet autant un auteur, dans son sens d'agent<sup>18</sup> et d'initiateur, que son autorité, au sens de sa légitimité à catégoriser. Une figure dominante<sup>19</sup> s'inscrit dans cette unité discursive qu'est la fiche, intermédiaire entre

forme, dispositif et genre. Que la dénomination « fiche » relève plutôt de l'éditeur ou de l'auteur collectif importe peu : la « fiche » est bel et bien assumée par cette instance productrice composite. Ce performatif implicite tire sa force illocutoire des croyances qui relient l'auteur à son destinataire au sens large : élève, enseignant, parents et prescripteurs divers qui ont un avis sur le contenu des manuels et leur utilité comparée, et chez qui la « fiche » évoque (ou non) rationalité et rentabilité. Elle caresse en effet l'imaginaire techniciste autant qu'elle rassure sur un mode de permanence pédagogique.

- 47 Mais la dimension performative ne garantit pas son efficacité didactique. Il ne s'agit pas pour autant de proner une fiche monolithique, mais davantage de cohérence : la fiche peut être une unité intéressante dans un manuel, dès lors qu'il construit son genre ou ses propres sous-genres de fiches en fonction d'une progression explicitée. Elle permet d'interroger la structure du manuel et ses relations internes, ainsi que les modes de travail sollicités dans les différentes unités – bref, les choix de conception, sélection et montage qui relèvent bien de la responsabilité d'un auteur.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2001) : « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, 111-112, cresef, Metz, 7-39.
- Bruillard, E. (éd) (2005) : *Manuels scolaires, regards croisés*, CRDP Basse Normandie.
- Choppin, A. (1992) : *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, Paris.
- Defays, J.-M., Maréchal M. et Melon S. (éds) (2000), *La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Fraenkel, B. (2005) : « Le terme auteur en français », *Mots*, 77, ENS Editions, 109-125.
- Goody, J. (1993) : *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF [trad. 1994], Paris.
- Maingueneau, D. (2004) : « Retour sur une catégorie : le genre », in *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, J.-M. Adam, J.-B. Grize, M.-A. Bouacha (éds), Editions Universitaires de Dijon, 107-119.
- Paveau, M.-A. & Rosier, L. (éd) (2005) : *Penser, classer. Les catégories de la discipline, Le Français aujourd'hui*, 151, A. Colin, Paris.
- Plane, S. (éd) (1999a) : *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse Normandie.
- Plane, S. (1999b) : « Images et guidage de l'élève virtuel. L'activité de l'élève dans les manuels de français de lycée », *Enjeux*, 45, cedocéf, Namur, 31-63.
- Reuter, Y. (2005) : « Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique », *Les cahiers Théodile*, 6, Université Lille 3, 33-41.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) : « Le manuel comme discours de scolarisation », *ELA*, 125, Didier Erudition, Paris, 37-52.

Vigner, G. (1997) : « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », *Cahiers du français contemporain*, 4, ENS Editions, 47-83.

Vion, R. (2001), « “Effacement énonciatif” et stratégies discursives », in *De la syntaxe à la narratologie énonciative*, M. De Mattia & A. Joly (éds), Ophrys, Gap, Paris, 331-354.

## ANNEXES

### Corpus des manuels

#### 1<sup>er</sup> degré

- [1] CM2 : *Français. Des outils pour dire, lire et écrire*, « Ateliers », Hachette, 2005 : R. Léon.
- [2] CM1 : *Lire Ecrire*, “Entrelignes” Hatier, 1999 : M. Panchout-Dubois (dir.), C. Hugault, J.-C. Landier, B. Paret, C. Rebattet, M. Varier.
- [3] CM1 : *Multifrançais*, Istra, 2001 : R. Quéva (dir.), J. Baradel, L. Delmaire, S. Harrois, G. Noël, D. Sacy.

#### Collège

- [4] 6<sup>e</sup> : *Textes et compagnie. Français, livre unique*, Nathan, 2005 : A. Pagès (dir.), B. Doucey, M. Guillou, P. Lehu, S. Mourad, N. Sayssset, M. Tamine, L. de Vismes Mokrani.
- [5] 5<sup>e</sup> : *Français. Pour travailler en séquences. Textes, images, outils de la langue, expression*. Hatier, 2001 : H. Potelet (dir.), P. Jeunon, P. Laporte, K. Gadeyne.
- [6] 5<sup>e</sup> : *Français. Séquences et expression*. Belin, 2001 : N. Fix-Combe (dir.), J. Königer, G. Le Chevalier, C. de La Hosseraye, A. Rabeyroux, M.-F. Santoni, E. Signol.
- [7] 4<sup>e</sup> : *Français, livre unique*, Hatier, 2002 : H. Potelet (dir.), D. Fouquet, B. Beltrando, P. Jeunon, F. Guillaumin, P. Laporte, L. Himy-Pieri, K. Risselin.
- [8] 3<sup>e</sup> : *Grammaire du français*, Belin, 1999 : V. Géraud et J.-N. Moreau (dir.), D. Haubert, M. Paccalin, E. Pellet, F. Voltz, C. de Vulpillières.
- [9] 3<sup>e</sup> : *Grammaire et expression*, Hachette, 1999 : A.-M. Achard, J.-J. Besson, C. Caron.

#### Lycée

- [10] 2<sup>de</sup> : *Lettres. Textes, méthodes, histoire littéraire*, Nathan, 1995 : A. Pagès et D. Rincé (dir.), A. Carbonnel, A. Le Fustec, J. Pagès-Pindon, P. Sivan, J. Vivier-Boudrier.
- [11] 2<sup>de</sup>/1<sup>re</sup> : *Anthologie. Textes et parcours en France et en Europe*, Belin, 2000: M. Béguin, C. Biet, G. Gengembre, J. Goldzink, H. Kaddour.
- [12] 2<sup>de</sup>/1<sup>re</sup> : *Méthodes et pratiques*, Bordas, 2004 : G. Labouret, D. Labouret, A. Landes, S. Rozé, A.-L. Séveno-Gheno.
- [13] *Classes des lycées : Méthodes et techniques*, Nathan, 2004 : C. Desaintghislain, C. Morisset, É. Pouzalgues-Damon, P. Wald Lasows.

## NOTES

1. Lors d'une première étape de ce travail, j'avais inclus dans le corpus trois manuels du supérieur. Mais les objets semblent difficilement comparables : d'une part, ces ouvrages se présentent comme des recueils de fiches obéissant à un modèle unique et, d'autre part, ils ne sont pas ancrés sur des programmes officiels.
2. Fort ancien dans le primaire, du reste, comme le signale Choppin (1992 : 143) qui cite *De tout, un peu* (J.-B. Tartière, Larousse, 1897). Ce type de manuel encyclopédique fait place, dès les années 1890, à des ouvrages spécifiques accompagnant « l'émancipation des disciplines scolaires » (*ibid.*). Il est intéressant d'observer le retour de la formule globalisante, mais dans une tout autre perspective, reposant sur l'articulation didactique des savoirs, cette fois au sein d'une seule discipline, et dans une élaboration énonciative et sémiotique complexe.
3. Les références aux manuels s'effectuent par leur numéro mis entre crochets.
4. Tel est le titre d'une livraison du *Français aujourd'hui* (Paveau & Rosier, 2005) dont le questionnement rejoint partiellement celui du présent numéro, quant à l'explicitation des catégories de travail en classe de français, issues de la didactisation des savoirs.
5. Cohérence entre les niveaux de description, cohérence entre définition et exemple. Voir ici même l'article de Boch et Grossmann.
6. En général à l'infinitif : « Faire une recherche », « Utiliser les dictionnaires de langue française » en [8].
7. C'est le cas de : « Analyser le texte à commenter », « Construire le plan du commentaire » en [13].
8. Pour rendre ludiques les vieux conseils professoraux de changement de nombre, de genre ou de temps verbal pour les vérifications orthographiques ? Lesquels conseils avaient un statut antérieur de règles dans la vulgate de l'apprentissage de l'orthographe – preuve qu'un manuel peut perpétuer des cadres cognitifs traditionnels, mais en les rajeunissant dès lors qu'en est déplacée la source énonciative (ou son rôle).
9. La négation en constitue la trace : « Il ne faut pas attendre le jour du baccalauréat pour s'entraîner au travail en temps limité » ou encore « N'attendez pas trop longtemps avant de relire vos notes et n'attendez surtout pas le moment des révisions » (fiche « Comment organiser son travail » en [13]).
10. Quel produit, du reste ? Bande-annonce (qui repose sur collage, dessin, copie) ou fiche de lecture ? Quelle relation l'élève établit-il entre les deux ?
11. Selon l'équation construite dans la tête des élèves : lire un texte = répondre à un questionnaire.
12. Dans la fiche savoir-faire : « Utiliser le vocabulaire de l'analyse littéraire » : « Il faut utiliser un vocabulaire particulier qui permet de nommer et caractériser le travail de l'écrivain [...] ». Suivent les énoncés modèles.
13. Voir ici même l'article de Sitri, montrant qu'un flou terminologique peut encore régner qui mêle les cadres de référence (linguistique, pragmatique, rhétorique).
14. Car on se doute que l'autonomie de l'élève n'est que relative dans l'apprentissage scolaire.
15. Ainsi défini : « un mode d'organisation textuelle aux contraintes pauvres, qu'on retrouve dans des époques et dans des lieux les plus divers et à l'intérieur duquel peuvent se développer des mises en scène de la parole très variées » (Maingueneau, 2004 : 116).
16. Les recherches actuelles de l'équipe Théodile (EA 1764-Université Lille 3) portent sur la notion de *genre* au croisement des systèmes scolaire, pédagogique et disciplinaire. Voir sa publication *Les cahiers Théodile*.

17. Par rapport aux enjeux de ces savoirs et par rapport à l'espace du manuel, où les fiches pourraient inciter l'élève, en le guidant, à circuler davantage.
18. « Il s'agit de travailler sur l'hypothèse que cette notion relève aussi d'une théorie et d'une sémantique de l'action. » (Fraenkel, 2005 : 125).
19. Archi- ou hyper- ou méta- énonciateur ? La terminologie n'est pas fixée dans les recherches en cours.
- 

## RÉSUMÉS

La « fiche » semble bien résister dans la modernisation des manuels scolaires, du primaire au second cycle. Loin d'être un objet novateur, pratiquée à l'école et hors école, elle produit une impression de familiarité qui explique peut-être sa pérennité. De dimensions diverses, elle peut accueillir tous les contenus de savoir et tous les savoir-faire. Cette plasticité amène à interroger les mises en scène énonciatives qui s'y déploient et leurs effets. Si une figure d'auteur unifiée se dégage des fiches, cela n'empêche pas les variations. D'une part, l'auteur peut assumer plusieurs rôles discursifs ; d'autre part et surtout, des brouillages peuvent surgir tant dans les positions de l'auteur et de son destinataire que dans les apprentissages visés. Finalement, la fiche constitue-t-elle un genre stable et facilitant ?

### **Practical card in school textbooks: a clear or confused concentrate of the author's power?**

Practical cards seem to stand up to the upgrading of school textbooks, in primary and secondary levels. Far from being a new invention, they exist at school and out of school: they seem familiar to everyone, which may explain the fact that they are still used. They come in all sizes and include(s) all sorts of content(s) (knowledge and know-how(s)). From this flexibility, we shall scrutinize enunciative mise-en-scène "mise-en-scene" and their impact(s). While a consistent author persona arises from these practical cards, variations do occur. On the one hand, the author can have several discursive roles; on the other hand, and above all, both the stances of author and destinee and the learning objectives may involve some vagueness. Lastly, to what extent can one view these practical cards as a stable and facilitating genre?

## AUTEUR

ISABELLE LABORDE-MILAA

Université Paris 12 – Val de Marne, Ceditex (EA 3119)